

O desafio de formar-se professor de História hoje: possibilidades de reflexão a partir do filme Preciosa

Mauro Dillmann¹

Resumo

A formação de professores de História na contemporaneidade assume distintas preocupações, dentre as quais se pode destacar a necessidade do docente investigar a própria prática e pesquisar suas ações em sala de aula, bem como despertar a capacidade de analisar estratégias de ensino em um tempo em que são plurais os discursos históricos e as representações do passado, de outro modo, compreender que o conhecimento não é produzido apenas na escola e na sala de aula, mas em diferentes espaços socioculturais. Sendo assim, assume-se a mídia cinematográfica como um importante mote para a reflexão do professor de História sobre a sua (trans)formação. Nesse sentido, o filme Preciosa, com direção de Lee Daniels (2009), pode contribuir para a reflexão de algumas atitudes do formar-se professor de História, como: o conhecimento prévio dos alunos, a investigação sobre a realidade social dos mesmos, a consideração da importância do papel social do professor, o conhecimento das possibilidades de produção de saber histórico e a consciência de qual história ensinar.

Palavras-chave: formação de professores, cinema, conhecimento histórico, ensino de História.

Abstract

The current formation of History teachers has different concerns, among which we can highlight the need for teachers to investigate their own practice and research activities in the classroom, and awaken the ability to analyze teaching strategies at a time that are plural discourses and historical representations of the past, otherwise do not realize that knowledge is produced only in school and in the classroom, but in different sociocultural spaces. Thus, we assume that the media film as an important theme for the history teacher's reflection on their (trans)formation. In this sense, the film Precious, directed by Lee Daniels (2009), may contribute to the reflection of the attitudes of some form is professor of history, as the students' prior knowledge, research on the social reality of the same, Despite the importance of the social role of the teacher, the knowledge of the possibilities of production of historical knowledge and awareness of what to teach history.

Keywords: teacher education, media film, historical knowledge, teaching history.

Introdução

O presente texto tem a intenção de abordar algumas reflexões sobre o desafio atual de formar-se professor de História, tendo como mote o filme Preciosa (Lee Daniels, 2009). Partindo do pressuposto de que a mídia cinematográfica assume atualmente importantes referências aos estudos das áreas de educação e ensino de História, busca-se no filme elementos para refletir sobre a (trans)formação do professor de História. A intenção não é apontar o filme como um recurso para a formação de professores, mas sim apenas como um elemento que permite a reflexão sobre como e quando ocorre a formação, em especial, quais os saberes necessários para se formar enquanto docente de História e quais os saberes mobilizados no formar-se professor.

Então, a partir desse entendimento, temos que não é o objetivo deste texto discutir exaustivamente a produção teórica dedicada ao tema “formação de professores”. Partilha-se com Fernando Ripe o entendimento de que a formação constitui “a confluência entre o sujeito professor, seus saberes e conhecimentos e o seu ofício, com vistas aos seus alunos e a própria escola em que atua” (RIPE, 2011, p. 74).

Muito se tem discutido, escrito e pesquisado sobre formação de professores, assim como houve grande proliferação de publicações acerca desta temática na última década. Todavia, foi a partir dos anos 1990, que as discussões sobre formação de professores se intensificaram e o foco passou de um debate sobre um domínio técnico – saber ensinar – para um debate voltado para a reflexão sobre o motivo pelo qual ensinar. Entre as referências mais relevantes atualmente está António Nóvoa (2002) que, ao abordar a formação continuada de professores, destacou a necessidade de esta ocorrer mediante a investigação e a reflexão. Para tal, parecem ser necessárias e úteis duas possibilidades. A primeira é a necessidade de encarar a prática docente como foco de pesquisa, como problemática e questionamento capazes de gerarem reflexões úteis ao professor em formação. A segunda é a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, é a auto-reflexão, a avaliação de si e do seu meio, o conhecimento de seu papel social e a consciência da História a ser ensinada no seu contexto escolar (SEFFNER, 2005, p. 70).

No campo da Educação ou do ensino de História, a discussão sobre formação de professores de História discorre principalmente sobre o seu formar-se contínuo, que ocorre a partir da reflexão sobre distintas problemáticas, entre as quais a prática do professor em pesquisar suas ações em sala de aula, em despertar a capacidade de analisar estratégias de ensino e em compreender que o conhecimento [histórico] não é produzido apenas na escola e na sala de aula.

Nesse sentido, o filme *Preciosa* torna-se aqui a referência e o ponto de partida. O filme conta a história de uma adolescente de 16 anos, chamada Clarice Preciosa Jones (Gabourey Sidibe). Pobre, semialfabetizada, obesa e negra, Preciosa sofre uma série de discriminações, de privações e violências. Ela tem um filho portador de Síndrome de Down, apelidado, pejorativamente, de “Mongo”. Após uma segunda gravidez, resultada do estupro que sofreu de seu pai, já que este a abusava com frequência e tinha o consentimento da esposa, Preciosa é encaminhada para uma escola alternativa, cujo lema era “cada um ensina um”. Na escola, Preciosa encontra colegas com distintos problemas e propósitos de vida e uma professora que diz gostar de ensinar, mas que sua maior e melhor habilidade era cantar. A professora, chamada Ms. Rain (Paula Patton), enfrenta, em aula, múltiplas realidades socioculturais e precisa trabalhar com todas elas, buscando inventar estratégias de ensino, partindo do saber e da realidade dos estudantes. No filme, percebe-se uma professora em seu típico ambiente cotidiano de trabalho, que busca estabelecer laços afetivos com seus alunos num contato que ultrapassa a sala de aula.

Parte-se do pressuposto de que o filme é feito de retalhos do real, já que o cinema é uma linguagem do real, uma representação do presente, uma forma de conhecimento do presente, momento em que foi produzido (ALMEIDA, 2006, p. 374). Portanto, não importa aqui se o filme encena o passado ou o contexto norte-americano, mas as possibilidades de interpretações e potencialidades de reflexão sobre formar-se professor de História que o filme suscita e instiga. O importante e mais decisivo não é a intenção do diretor e do filme em si, de forma isolada, mas a possibilidade de diálogo criativo entre o filme e o intérprete (TOURINHO e JESUS, 2008, p. 182), neste caso, entre o filme e o professor que reflete sobre sua prática. O filme pode agir na existência do ser professor, participando do processo formativo que se realiza “na (des/re)construção inventiva do ser a partir da experiência fílmica” (TOURINHO e JESUS, 2008, p. 182).

Refletir, então, sobre essa prática profissional docente, indagá-la e problematizá-la, significa pensar sobre a própria realidade escolar. Estas são atitudes do professor em formação, do professor-reflexivo, que este texto busca analisar.

Parte-se do pressuposto que pesquisar e refletir sobre experiências sociais e educacionais encontra-se, atualmente, como um dos objetivos fundamentais da formação dos professores. Machado e Correa (2009) já destacaram que a experiência por si só não é formadora, pois pode ser mera repetição ou rotina. Em outras palavras, o tempo de trabalho não significa, necessariamente, capitalização de algo e a simples duração não produz, como tal, algo positivo (SCHWARTZ, 2010, p. 44). A experiência apenas se torna formadora quando há a reflexão, quando pensamos no trabalho como experiência, quando administramos e negociamos os encontros – no caso, nas interações professor-professor ou professor-aluno numa relação de ensino-aprendizagem – fazendo apelo à memória, aos hábitos e aos “mistérios da experiência” (SCHWARTZ, 2010).

Nesse sentido, o filme instiga a reflexão sobre a importância de algumas atitudes no formar-se professor de História, que ocorre durante toda a trajetória profissional, se (re)atualizando na prática. É fato que a formação não se encerra na formação acadêmica inicial, nem nos cursos, congressos e seminários realizados posteriormente. Todavia, é ininterrupta, pois o professor, enquanto um sujeito reflexivo, pensa e pesquisa sua ação e práticas pedagógicas continuamente ao longo de sua carreira. Um professor sempre está “em formação”, pois esta é sempre contínua, ocorre durante toda a vida profissional. Ela não se acaba, se finaliza, se esgota.

É preciso considerar que, com a globalização e a dinâmica das trocas e comunicações, não apenas as distâncias (geográficas e culturais) diminuíram como também as mudanças aceleraram. Assim, as reatualizações e as ressignificações da prática de ensino [de História] são constantes, bem como o conteúdo do currículo e

das práticas pedagógicas, em função do avanço da pesquisa histórica e das ciências da educação. Pressupõe-se que o professor precisa se atualizar constantemente, rever conceitos, refazer metodologias de ensino. Isso implica sempre um novo olhar sobre a prática, sobre o mundo e sobre o conceito de História.

O professor de História, no exercício de seu trabalho na educação básica, é conduzido a questionar-se: O conhecimento histórico ensinado responde a quais necessidades? Ou melhor, atende a quais realidades? Hoje, dentro de uma mesma comunidade escolar, a realidade pode ser plural. A História ensinada é demanda de quais questionamentos da realidade social? Compreender os interesses pode facilitar a busca por estratégias de ensino e oportunizar a reflexão sobre estas próprias estratégias que dizem respeito à formação dos sujeitos docentes.

Portanto, este texto busca refletir sobre o formar-se professor de História hoje, destacando os saberes mobilizados na prática cotidiana de ensino, as atitudes do professor nesse processo de (trans)formação e a clareza quanto à História a ser ensinada.

A confluência de saberes na formação docente

O filme *Preciosa* permite-nos realizar várias associações referentes aos saberes do professor, nas suas atividades docentes, e a sua vida social. Tal reflexão, atualmente, é considerada como fundamental nos discursos sobre formação de professores, ou seja, a consideração da relação entre os professores e seus saberes. Ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, os professores estabelecem relações de múltiplos saberes. A noção de “saber”, de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 212), “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atividades dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Entre os saberes, o da experiência é um dos muitos destacados por Maurice Tardif, que são mobilizados pelos professores em suas práticas e que são formadores. Este saber da experiência é o que mais nos interessa neste texto. Antes, porém, de analisá-lo, vale destacar quais são estes saberes formadores do professor, que dão conta do “pluralismo do saber profissional, relacionando-os com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 63).

1º) Os saberes pessoais: diz respeito à vivência pessoal, ao ambiente familiar, à personalidade, aos gostos, às sensibilidades, às escolhas de vida, aos valores e ao autoconhecimento.

2º) Os saberes da formação escolar anterior: são as experiências acumuladas durante a escolarização, os aprendizados básicos, os estudos não especializados.

3º) Os saberes da formação profissional para o exercício do magistério: indicam os saberes adquiridos na graduação, a “bagagem” de leituras específicas da área de conhecimento, os estágios, as experiências iniciais formadoras, o domínio dos saberes específicos. No campo da História implica a teoria da História, a formação do conceito e entendimento do sentido da História e a metodologia do ensino de História.

4º) Os saberes dos programas e dos livros didáticos: são os saberes das ferramentas de trabalho, os programas dos livros, os currículos, os exercícios, os resumos, as fichas, os excertos. Da mesma forma, contribuem para este saber os estudos psicológicos acerca das aprendizagens, os conhecimentos pedagógicos na área da Didática, assim como outros desenvolvidos no âmbito acadêmico.

5º) Os saberes da experiência: aqueles relativos à prática do ofício, à socialização entre os pares, à solidariedade profissional, à interlocução sobre conteúdos, didática e métodos, às vivências em sala de aula. Essa experiência diz respeito ao conhecimento de determinados perfis de alunos, de comunidades, de ações pedagógicas consideradas eficazes para a aprendizagem. Enfim, aqueles saberes que só podem ser desenvolvidos durante a carreira profissional. É o saber lidar com situações “inéditas” que o cotidiano escolar apresenta, estando vinculado à consciência social sobre práticas cotidianas em determinado contexto.

O professor possui, então, múltiplas relações com os saberes, os quais mobiliza na sua prática pedagógica. Todos os saberes elencados acima são, segundo Tardif, utilizados pelos professores em sala de aula.

Segundo Machado e Correa (2009), o saber é uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de interação entre sujeitos, de interação linguística, inserida num contexto. Por isso, ao se pensar em formação, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, ou os saberes dos professores em formação. Suas experiências de vida pessoal e seus saberes próprios são marcados por questões culturais e pessoais. Portanto, os saberes dos professores estão em diálogo permanente com a realidade social da qual fazem parte, com a cultura escolar onde atuam, com as fundamentações teóricas da formação inicial e continuada. Seus saberes estão vinculados às suas experiências no passado e no presente, às aspirações profissionais e às relações com outros sujeitos e práticas socioculturais².

Abordando os saberes profissionais, Tardif (2002) já destacava que os mesmos são plurais, provenientes de fontes sociais diversas, como a família, a escola e a universidade, e que são adquiridos em tempos sociais diferentes, como o tempo da infância, da escola e da formação. No exercício de sua profissão, o docente constrói seus saberes, que são chamados de experienciais. Estes saberes experienciais estão relacionados ao conhecimento do seu meio e brotam da experiência, da prática e da ação docente (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes são plurais porque são uma acomodação dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36). Estas quatro categorias são importantes. Vale destacar que os saberes da formação

profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores e estão vinculados aos saberes das ciências da educação e aos saberes pedagógicos, com concepções de reflexões sobre prática educativa no sentido amplo do termo. Os saberes disciplinares estão relacionados ao conhecimento do saber da disciplina, no caso, do saber histórico. O saber curricular diz respeito ao conhecimento dos programas escolares, como objetivos, conteúdos e métodos.

É importante fazer uma pequena observação quanto ao saber disciplinar. É indiscutível que o docente deve ter domínio desse saber, pois foi habilitado e certificado por uma instituição reconhecida publicamente. O domínio deste saber é o que o difere de um leigo, é o que garante estar ali e não outro profissional, de outra área. O capital próprio do professor de História é o seu conhecimento disciplinar que o habilita para aplicar e utilizar, dando margem a possibilidades de conexões, inter-relações e ressignificações (PESAVENTO, 2004, p. 66). Na sala de aula, o saber da disciplina serve de base para a estruturação de metodologias de ensino e práticas pedagógicas, apoiando a definição de prioridades de ensino, de maneiras de utilizar adequadamente documentos históricos em sala, de conduzir a interrogação e a dúvida e de mediar a atribuição de sentido ao conteúdo e ao tempo a partir do material didático utilizado.

Por fim, os saberes experienciais apresentam-se sobre a forma do saber-fazer e saber-ser. Eles estão vinculados à prática reflexiva, pois constituem um saber sistemático e comunicável sobre a experiência, mais ou menos teorizado (PAQUAY, 2004, p. 136). Refletir sobre as experiências não é tarefa fácil, pois tais experiências dizem respeito a aspectos subjetivos de cada professor e de cada contexto escolar. Ao problematizar as suas experiências em sala de aula e na escola – as relações sociais, as trocas, os dilemas curriculares, etc. – o docente pode romper, como destacou Ana Maria Camargo (2007, p.66) com ideias que adquiriram naturalidade e pareciam dadas, prontas e acabadas.

Atitudes no formar-se professor

Em uma das cenas do filme *Preciosa*, a professora, Ms. Rain, questiona o que os alunos sabiam fazer de melhor. Essa atitude questionadora é parte da prática docente, que integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm relação. Mas alerta-se: o questionamento deve ser recurso prático de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno mas também suporte para o docente pensar sua prática e ele próprio questionar-se. A experiência cotidiana com os alunos, segundo Tardif (2002), é um dos saberes práticos. O questionamento, o contato, a interação, a troca são partes intrínsecas da experiência docente. A relação que o professor estabelece com os alunos e com os seus saberes é produtora de um saber. No caso da disciplina História, na escola há a construção do saber histórico escolar, que é diferente, porém oriundo e dependente do conhecimento histórico acadêmico³.

Em uma análise mais apurada do filme, pode-se perceber a importância de algumas atitudes relevantes no formar-se professor. Primeiro porque a professora mostra-se interessada em ouvir seus alunos, em conhecê-los, em saber qual ou quais as habilidades são manifestadas por cada estudante, quais suas diferenças e seus interesses. Segundo porque demonstra uma possibilidade investigativa da realidade social dos estudantes, da comunidade e da escola. Terceiro porque sistematiza o saber da experiência na medida em que a atitude da personagem instiga o debate de temas diversos em sala de aula, oferecendo possibilidades de mexer com a produção de identidades dos alunos, ensinando-lhes valores, caminhando, por vezes, na contramão do que a criança aprendeu em casa (SEFFNER, 2005). Esse caso pode ser expresso no filme, na cena em que a professora corrige erros de atitudes, brigas e aponta caminhos, incentiva as qualidades e capacidades, insiste na escrita e leitura, estimula a aprendizagem. Interessante, provocante e significativa é a passagem que destaca: "a jornada mais longa começa com um passo". No filme, ainda, a professora planeja suas atividades a partir da consideração dos comportamentos dos alunos em classe, dos seus hábitos, dos "casos-problema" (dificuldades de aprendizagem ou atitudes inadequadas), a partir dos quais prevê medidas especiais (TARDIF e LESSARD, 2005, p.212), como o atendimento individualizado a Preciosa. Todas estas atitudes, se refletidas, podem ser formativas, pois saberes são produzidos mediante a experiência e a reflexão sobre a prática (CATANI, 2011, p. 46) e se constituírem como modo de autonomia.

A autonomia do processo formativo está na participação ativa do professor na sua própria formação, no seu "tornar-se" contínuo, na (trans)formação de sua prática didático-pedagógica, na (re)adaptação de planejamentos, na (re)construção de seus planos de ensino, na (re)definição de estratégias de aprendizagem, entre outros muitos exemplos que poderiam ser citados⁴.

Mas esse processo não é solitário, pois existem as trocas de experiências com os pares, a busca por soluções de problemas do cotidiano escolar e a investida quanto a possíveis inovações no ensino. O compartilhar de conhecimentos entre os profissionais da educação foi destacado por Nóvoa como fundamental para a formação mútua. Atitudes colaborativas, como a partilha de saberes, são importantes para a formação e para a construção de novos significados das práticas docentes.

Portanto, refletir sobre a prática didático-pedagógica, colaborar com os pares e investigar suas próprias atitudes no cotidiano escolar são características formativas do professor de História, constituintes do profissional como sujeito de conhecimento. Essa formação de si é resultado da prática docente que se encontra em movimento contínuo, sendo inacabada, pois inerente à trajetória profissional do professor.

A profissão docente, quando historicizada, é vinculada, segundo Nóvoa, ao lugar que seus membros ocupam na sociedade e ao papel que desempenham na manutenção desta ordem. Os professores não apenas respondem a uma necessidade social de educação mas também a criam. Se eles a criam, também se formam, se profissionalizam, aprendem com suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas no trabalho. A formação passa a ser entendida como uma "tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória percorrida no passado" (CATANI, 2011, p.38,42).

Por fim, outra atitude no formar-se docente é a reflexão acerca de estratégias de ensino, que devem considerar os sentidos que as comunidades dão a suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo (CATANI, 2011, p. 49). Tais sentidos alertam para as diversas apropriações que podem ser feitas a partir do conteúdo, do conhecimento histórico, com atenção para os múltiplos usos, as plurais formas de compreensão e a possibilidade criativa dos sujeitos do processo educativo.

Esse contato, questionamento, troca e interação com os alunos faz parte da prática e da experiência docente constituidora de um saber prático que, quando refletido, partilhado, teorizado, pode ser formador. Elisa Paim (2007, p. 166) destacou a necessidade de se pensar a formação junto com, e não para o professor. Ela se daria junto com professores e com a experiência "levando-se em consideração de que o professor pensa, como vive, quais as experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas".

Assim como no filme, quando a professora Ms. Rain destacou que gostava de ensinar, mas o que sabia fazer de melhor era cantar, muitos professores não se sentem preparados, eficazmente formados e capacitados o suficiente para a prática docente. Logo, reconhecer as debilidades, as fraquezas e os receios estão entre as atitudes iniciais importantes no formar-se professor. Colocar a experiência em palavras impõe uma dificuldade, segundo Schwartz (2010, p. 45), que é a de falar de si, sobre suas escolhas no trabalho que são articuladas com um mundo de valores. De todo modo, compartilhar ideias com os pares, ainda que não de si, mas de uma situação de trabalho genérica e, em alguma medida, com a comunidade escolar, auxilia a fazer melhor a prática docente, a transformar o ensino e a fazer-se professor.

Em síntese, refletir sobre a prática parece ser uma das mais importantes atitudes no formar-se professor. Como destacou Ripe (2011, p. 35):

"A reflexão do professor, sobre sua própria prática, seguida pela problematização e não aceitação da realidade cotidiana da escola é considerada o início do processo de compreensão e de melhoria do seu ensino. O professor com potencial transformador é aquele com conhecimento para refletir sobre e analisar o que está fazendo, em relação a seus efeitos nas crianças, nas escolas e na própria sociedade. É um professor que reflete em ação e sobre sua ação, preocupado em examinar o que faz, porque o faz e como pode mudar o que faz".

Mas, qual História ensinar?

Se a formação docente indica a importância da reflexão sobre estratégias de ensino, também é certo dizer que sua (trans)formação exige clareza quanto à qual História ensinar. Para se ter clareza sobre a História a ser ensinada, o professor segue, consciente ou inconscientemente, alguma orientação de entendimento da realidade social. Então, enumeram-se aqui alguns fatores considerados legítimos para a seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos, tendo nitidez quanto à observação de Fernando Ripe (2011) de que a formação de professores está influenciada por discursos que ditam modelos de professores para atender demandas sociais e políticas:

1º) Questionar-se sobre o conhecimento histórico ensinado, atribuindo sentido ao conteúdo, tornando clara a razão de ser da disciplina, estabelecendo relações passado-presente, principalmente vinculando-os ao cotidiano dos estudantes, na medida em que o ensino de História deve estar vinculado às problematizações do presente, atribuindo sentido à vida, ao meio social e à comunidade.

2º) Conhecer a escola, o projeto político-pedagógico, sua constante reconstrução e seus objetivos.

3º) Avaliar o lugar social dos alunos e da comunidade escolar, suas práticas culturais, suas referências simbólicas, seus saberes mobilizados para que, em sala de aula, o ensino de História possa cumprir seu papel que é a compreensão da própria realidade, geralmente plural, a formação da identidade e a concepção e compreensão da diferença, da alteridade e da convivência na sociedade multicultural (CERRI, 2011, p.126).

4º) Realizar diagnósticos sobre os conhecimentos históricos prévios, para avaliar em que medida a representação do conhecimento histórico que o aluno traz consigo pode auxiliar na construção ou desconstrução do conhecimento que se pretende alcançar, bem como para determinar pontos de partida e ações pedagógicas para o ensino. Tal postura auxilia a diminuir a distância que ainda existe entre a história ensinada na escola, a história oficial, e a história vivida e lembrada pela comunidade e transmitida entre gerações (CERRI, 2011, p. 45).

5º) Investigar possibilidades didáticas de produção de conhecimento histórico, interrogando-se como aqueles alunos aprendem mais eficientemente. Tal consideração deve estar atenta ao fato de a aprendizagem histórica ultrapassa a sala de aula e a escola e assume diferentes formas no meio social. Portanto, considerar os interesses, as necessidades, questionando-se “como”, “o que” e “por que” ensinar é fundamental.

6º) Estabelecer diálogo com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade ou a integração curricular, capaz de dinamizar o estabelecimento de relações entre conteúdos e vivências do cotidiano com questões significantes aos estudantes (AIRES, 2011).

Tais fatores não devem ser tomados como receitas pré-determinadas sobre como e o quê fazer na sala de aula, mas como possibilidades de reflexão sobre a História ensinada e sobre o fazer do ensino de História. Cada professor pode e deve fazer a sua classificação sobre conteúdos e/ou procedimentos, planejando, definindo e executando distintas estratégias de ensino, ou em outras palavras, (trans)formando-se.

O questionar-se sobre qual História ensinar está contido na reflexão sobre a prática e pode ser justificado pela crescente complexidade das tarefas enfrentadas pelos professores, como os programas, conceitos e metodologias que são renovados cada vez mais rapidamente, pelas reformas que se sucedem continuamente, pelas tecnologias que se apuram com rapidez e pelos alunos que “estão cada vez menos dóceis” (PERRENOUD, 2001, p. 56), como se pode atestar no filme Preciosa.

É certo que na escola circulam sujeitos de saberes múltiplos e plurais e que neste ambiente existem também múltiplos sentidos e usos do passado. Tais sentidos estão muitas vezes além da sala de aula e, como destacou Miranda (2009), nem sempre são tomados como base de referência para definir os saberes validados e legitimados em relação ao que é preconizado para o estudante aprender. O sujeito que se encontra no espaço escolar é constituído de saberes, valores e memórias, em torno dos quais a informação histórica apresentada pelo professor interage, produzindo, ou não, sentidos legitimadores (MIRANDA, 2009, P. 61). Refletir sobre estes saberes presentes no espaço escolar, estabelecendo diálogos e valorizando os discursos de memória, são importantes meios de formar-se professor e de possuir clareza sobre qual História ensinar.

A reflexão sobre a História a ser ensinada na escola deve ocorrer sempre e impõe ao professor o desafio de (re)pensar sua formação. É no cotidiano escolar, com táticas de negociação que o professor constrói suas artes de fazer, para usar a expressão de Michel de Certeau (1994). No dia a dia, nas recriações de ações diárias, o docente vai se formando, num processo que é dinâmico e está em constante transformação e validação. Formar-se professor de História é um processo contínuo, dinâmico, pois implica vivenciar, posicionar-se diante dos acontecimentos sociais e políticos do mundo; é acompanhar as transformações da sociedade, dos conhecimentos científicos e seus efeitos sociais, as mutações tecnológicas, as fragilidades cada vez maiores dos laços humanos e a liquidez da vida pós-moderna (BAUMAN, 2001). É também envolver-se nas questões sociais e morais mais amplas de sua época, estar atento às questões sociais e valorizar o trabalho criativo e cooperativo, já que a sociedade de conhecimento ultrapassa técnicas de ensino e padrões curriculares (HARGREAVES, 2004, p.216).

Mas além da clareza, do posicionamento político do professor diante da realidade social e do domínio do conhecimento histórico ensinado – posições historiográficas, abordagens, objetos – o professor também deve estar atento para as novas perspectivas da Educação, pensando práticas e teorias pedagógicas, bem como em metodologias de ensino que permitam que ocorram possibilidades de aprendizagens. Sem entrar na discussão quanto às formas legítimas de ensino-aprendizagem, é importante destacar que a formação se dá, como esclareceu Gasparello (2007), nas fronteiras entre a História e a Educação, na orientação de saberes e práticas.

Últimas considerações

É consenso que a formação de professores não se encerra com a formação inicial, mas ultrapassa, e muito, o espaço universitário. O professor hoje é responsável por sua própria (trans)formação. Elisa Paim (2007) já destacou as possibilidades de se pensar a formação tendo o professor como sujeito ativo e autônomo do seu “fazer-se”, num processo contínuo e dinâmico.

O professor de História, em sua prática docente, constrói-se a partir da interação com o meio, com o ambiente escolar, na prática de ensino em sala de aula, na troca de experiências, na partilha de saberes. A formação é contínua, é inacabada, é dinâmica no tempo. O professor, quando reflete sobre seu trabalho, está em constante formação, num processo de reconstrução de saberes e ressignificação de práticas escolares.

É nesse sentido que o filme analisado pode nos auxiliar na reflexão proposta. Mesmo sendo a formação docente composta por uma confluência de saberes, o profissional da educação deve estar preparado para atuar em situações não previsíveis, sejam elas de características sociais – como no caso de *Preciosa* – sejam de características didático-pedagógicas, como práticas pedagógicas falhas ou ineficientes, ou mesmo em situações de não-aprendizagem. É importante perceber que esta última característica, a não-aprendizagem, não faz parte ou, pelo menos, não é de interesse de nenhuma tipologia de saberes, mas se faz cada vez mais presente no cotidiano escolar.

(Trans)formar-se professor, então, é refletir sobre sua prática, não necessariamente a posteriori, mas no momento mesmo da ação. Como destacou Perrenoud (1998), é “tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (p.223). A prática produz, cria saberes ligados à ação, portanto, o professor reflexivo é inovador e criativo, mas sobretudo ele é inventivo, pois atua descobrindo problemas, experimentando soluções, liberando-se de formas convencionais e estando aberto a constantes (re)construções (SCHÖN, 1995).

Esse paradigma reflexivo é a matriz do saber da experiência, o “emblema da profissionalização”, segundo Perrenoud (2001, p.216), entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização. O professor forma-se no tempo, ao longo de sua vida profissional, com sua experiência, mas fundamentalmente com sua relação com os saberes construídos, com a ação de pesquisa e com o compartilhar de práticas de ensino.

Formar-se professor de História é um repensar contínuo não só da prática didático-pedagógica mas da própria História enquanto disciplina escolar e enquanto ciência social e humana em constante revisão. A cada dia, novos interesses e necessidades instigam a colocação de novos problemas e olhares lançados sobre o passado, que acabam por revelar uma nova História, uma nova interpretação, uma nova escritura, importante tanto à História acadêmica quanto à História escolar. Novos desafios se impõem sempre ao professor de História e requerem um formar-se contínuo.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. A pesquisa, o tempo, a política... In: BARBOSA, Raquel Lazzari (org.). Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, p. 367-376.
- ARROYO, Miguel. Currículo: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria e MARIGUELA, Márcio (org.). Cotidiano escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintho Editores, 2007, p. 53-72.
- CATANI, Denice Barbara. Antônio Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. In: REGO, Teresa Cristina. Memória, História e escolarização. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 29-56.
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FVG, 2011.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GASPARELLO, Arlette. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade de conhecimento. Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MACHADO, Liliane Campos; CORREA, Silvana Fonseca. Ensinar a ensinar História: quem são os formadores de professores de História? In: FONSECA, Selva (org.). Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.
- MIRANDA, Sônia Regina. História, Memória e Formação de professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma didática da História. In: FONSECA, Selva (org.). Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. Didática da História e teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola et.al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAIM, Elison Antonio. Do formar-se ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et.al. (org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- PAQUAY, Leopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe et.al. (org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESAVENTO, Sandra. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIPE, Fernando. Modos de dizer e ver Educação (e) Matemática: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada. Dissertação de Mestrado em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2011.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Educação & Realidade, v. 35, n.1, Jan. 2010, p. 35-48.
- SEFFNER, Fernando. Compromissos da escola: construção de competências e formação continuada de professores. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza et.al. Teorias e Fazeres na Escola em mudança. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes & Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Maria Antonieta de Campos e JESUS, Rosane Meire Vieira de. A experiência fílmica e formação: re-significando os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica. In: TENÓRIO, Robinson e LORDÊLO, José Albertino (org.). Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: Edufba, 2008.
- TOURINHO, Maria Antonieta; JESUS, Rosane Meire Vieira. A experiência fílmica e formação: re-significando os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica. In: TENÓRIO, Robinson; LORDÊLO, José Albertino (org.). Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: Edufba, 2008.

Notas

1 Doutorando em História – Unisinos maurodillmann@hotmail.com

2 Interessante destacar o alerta que traz Miguel Arroyo sobre a necessidade dos currículos trazerem os saberes da docência para os conhecimentos escolares. “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”. Arroyo defende o direito ao acúmulo de saberes sobre a condição docente. 2011, p. 71.

3 Discutindo a didática da História, Ana Maria Monteiro defende a consideração tanto de questões da historiografia (conjunto de obras escritas por historiadores e escrita da História) quanto questões do campo do currículo e da didática no âmbito da Educação. A didática seria o “lugar de fronteira” que desafia no enfrentamento dos saberes mobilizados na História ensinada que se volta para a produção de sentidos historicamente construídos e reconstruídos no cotidiano das salas de aula. Uma fronteira que envolve questões relacionadas a seleção dos saberes a ser ensinados e à sua reelaboração didática na constituição do conhecimento escolar. A mediação didática, por sua vez, implica em possibilidades diferenciadas de produção de significados e identidades. A fronteira aproxima-se da teoria da História que, ao tratar das questões da produção do conhecimento histórico oferece referências que não podem ser omitidas nos processos de ensino, sob pena de se ficar na reprodução do senso comum. MONTEIRO, 2010.

4 Os discursos sobre a autonomia e as capacidades de autorreflexão dos professores, nem sempre vem acompanhadas de maior controle do professor sobre seu próprio trabalho. Denice Catani ao analisar o pensamento de António Nóvoa, destacou que, muitas vezes, os professores “são levados a adotar perspectivas conformistas, a seguir orientações técnicas que colocam em causa sua autonomia profissional”. CATANI, 2011, p.47.